ROK • I • LISTOPAD • 1933/4 • R •
• NR • 3

PRACA W KLASACH ŁĄCZONYCH •

MIESIĘCZNIK

• ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO POŚWIĘCONY PRAKTYCE WYCHOWANIA I NAUCZANIA W SZKOŁACH POWSZECHNYCH • O KLASACH ŁĄCZONYCH

W. T. R.

• W • A • R • S • Z • A • W • A

TREŚĆ NUMERU:

NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ADRES REDAKCJI I ADMINISTR.: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35.
Redakcja czynna codziennie od godz. 11 do 14: tel. 543-55.
Administracja czynna od godziny 8 do 15, tel. 269-49.

WARUNKI PRENUMERATY:
Prenumerata roczna . . . . zł. 8.
Dla członków Związku Naucz. Polsk. . . . . zł. 4.—
Przy prenumerowaniu dwóch i więcej czasopism . zł. 3.—

KONTO P. K. O. Nr. 435.

Praca w Klasach Łączonych
rok · 1 · 1933/4 · Nr. 3
WARSZAWA

ZAGADNIENIE WYCHOWANIA W SZKOLE NIŻEJ ZORGANIZOWANEJ

I. CHARAKTER PRACY WYCHOWAWCZEJ.

Wychowanie, jako ośrodkowa funkcja reformowanej szkoły polskiej, w istotnych swych założeniach musi mieć charakter jednolity i w tem znaczeniu powszechny. Jednolitość dotyczy przedewszystkiem **ideologji wychowania**: wszystkie szkoły, bez względu na stopień organizacyjny, muszą obecnie realizować ideał **obywatela** w duchu i ramach państwowości polskiej. Kształtowanie dobrego obywatela opierać się musi na urabianiu **charakteru** wychowanka, a w tym celu muszą być rozwijane zarówno jego **dyspozycje** intelektualno-poznawcze, jak i emocjonalno-dążeniowe. Wreszcie, w oddziaływaniu wychowawczem będą uwzględniane wszystkie **dziedziny**, a więc: wychowanie fizyczne, zewnętrzno-kulturalne, religijne, moralne, społeczne, obywatelsko-państwowe, estetyczne i życiowo-utylitarne. Gdy chodzi o te właśnie założenia, szkoły powszechne niższych stopni ustrojowych niczem różnić się nie powinny od szkół najwyżej zorganizowanych.

Różnice w pracy wychowawczej na terenie szkół niżej zorganizowanych mogą zachodzić tylko w tem, że pewne dziedziny wychowania będą traktowane w innej kolejności, że w niektórych dziedzinach może być większy, w innych zaś mniejszy stopień nasilenia, że w pewnych wypadkach napotykamy większe trudności w zabiegach wychowawczych. Następnie — różnice niewątpliwe występować muszą w doborze i stosowaniu środków oddziaływania wychowawczego. Przyczyny wymienionych różnic, mających charakter ilościowy (różnice stopnia), bądź formalnych (różnice w metodach), wypływają głównie z dwóch źródeł, któremi są: a) **właściwości psychiczne dziecka** i b) **organizacja pracy szkolnej**. Zagadnienia te kolejno rozpatrzymy.

II. WŁAŚCIWOŚCI PSYCHICZNE DZIECKA.

1. Psychika dziecka a środowisko.

Nierównomierne rozmieszczenie ludności, trudne warunki komunikacyjne, względy natury finansowej — to najważniejsze przyczyny, które powodują, że szkoła powszechna musi być zróżniczkowana pod względem ustrojowym i że szkoły niższych stopni organizacyjnych istnieją niemal wyłącznie w środowiskach wiejskich. Jeśli chodzi zatem o wychowanie na terenie szkół niżej zorganizowanych, to musimy mieć na względzie dziecko wiejskie, które w olbrzymiej większości pochodzi z rodzin chłopskich, zajmujących się rolnictwem. Środowisko wiejskie, jak każde inne, posiada cechy swoiste pod względem kulturalnym, społecznym, przyrodniczym i gospodarczym — i dlatego wywiera silny wpływ na kształtowanie się psychiki dziecka oraz stwarza specjalne warunki niemal we wszystkich dziedzinach pracy wychowawczej. Niepodobna zatem mówić o wychowaniu dziecka wiejskiego bez znajomości jego psychiki, uzależnionej od najbliższego środowiska.

2. Sylwetka dziecka wiejskiego na tle jego środowiska.

Spróbujemy naszkicować sylwetkę dziecka wiejskiego na tle środowiska, w którem ono rodzi się, wychowuje i w większości wypadków całe życie przepędza.

Zaczniemy od strony **fizycznej** i **zdrowotnej.** Nieuzasadniony, względnie zbyt optymistyczny jest pogląd, że dzieci wiejskie naogół są zdrowsze od dzieci miejskich, zwłaszcza wielkomiejskich. Ciasne i duszne izby mieszkalne, brud cielesny i niechlujstwo w otoczeniu, złe i niedostateczne odżywianie — oto niepełna lista tych przyczyn, które wywierają ujemny wpływ na rozwój fizyczny i stan zdrowotny dziatwy w środowiskach wiejskich. Wprawdzie dzieci wiejskie mają więcej sposobności do przebywania na powietrzu i słońcu, ale to nie daje całkowitej rekompensaty strat, zwłaszcza w porze zimowej, kiedy dzieci z braku odzieży i obuwia, przeważnie siedzą w domu.

Sfera **religijno-moralna** dziecka wiejskiego w wysokim stopniu zależna jest od wpływu środowiska. Wieśniak nietylko życie swoje, ale również wszystkie prace i zajęcia na roli uzależnia od działania czynników nadprzyrodzonych. Czynniki te, według jego wierzeń, całkowicie decydują o powodzeniu i wynikach jego całorocznej pracy, związanej z rolnictwem. Zatem religja wieśniaka ma cechy fatalistycznego zabobonu, magji. Dziecko, wychowujące się w takiej atmosferze, jest na wzór swych rodziców religijne, ale ta religijność nie jest oparta na głębszym pokładzie uczuciowym i ma charakter czysto zewnętrzny. Pod względem moralnym dziecko wiejskie, zwłaszcza w młodszym

wieku, jest najczęściej amoralne. Obce mu są takie, naprzykład, uczucia, jak miłość i uczynność w stosunku do ludzi, litość w stosunku do zwierząt, poszanowanie cudzej własności — wogóle brak dziecku podkładu altruistycznego. Posiada ono natomiast takie cechy pozytywne, jak bezwzględne posłuszeństwo i uległość starszym, obowiązkowość i zaradność w wykonywaniu zleconych i nieskomplikowanych czynności. Zdarzają się — oczywiście — wypadki, że dzieci przynoszą do szkoły ujemne cechy i tendencje, jak np. skłonność do kłamstwa, którem w domu salwują się przed surowemi karami, wymierzanemi przez rodziców. Wszystko to zależy od wpływu środowiska.

Rozwój **społeczny** dziecka wiejskiego, a zwłaszcza gdy chodzi o uświadomienie państwowe — jest bardzo ograniczony. Życie dziecka zamyka się w środowisku rodzinnem, które naogół jest zupełnie izolowane od szerszych grup społecznych. W pewnych tylko wypadkach, zazwyczaj niecodziennych, dziecko wchodzi w styczność z osobami, które nie należą do jego rodziny, co ma, naprzykład, miejsce w kościele. Zainteresowania dziecka wybiegają wówczas poza próg chaty, ale kończą się zazwyczaj na wsi rodzinnej. Wyrazy takie, jak naród, kraj, państwo, są dziecku zupełnie nieznane. Ograniczoność stosunków w życiu wiejskiem sprawia, że dziecko jest nieśmiałe i małomówne, a powolne i jednostajne tempo tego życia powoduje u dziecka ociężałość i powolność reakcyj, oraz niechęć do zmienności i trudność nabywania nowych przyzwyczajeń.

Wrażliwość uczuciowa dziecka na **piękno** jest jeszcze nie rozbudzona, podobnie, jak cała jego sfera uczuciowa, albo stępiona. Niewątpliwie dziecko wiejskie przed przyjściem do szkoły spotykało Piękno w przyrodzie, a niekiedy i w sztuce, ale przechodziło obok niego obojętnie, ponieważ nikt nie zwracał na to jego uwagi, nie pobudzał jego uczuć estetycznych. Mała wrażliwość na piękno bywa wynikiem ciągłego przebywania dziecka w brudzie i nieporządku, panującym w jego środowisku domowem.

Wieś jako środowisko **przyrodnicze** i **gospodarcze** wyciska bardzo wyraźne piętno na duszy dziecka. Stosunek wieśniaka do ludzi, zwierząt i wogóle do wszystkiego, ma charakter życiowy, praktyczny, utylitarny, co wypływa z twardych i prymitywnych warunków jego życia. Praktyczność i utylitaryzm udzielają się dziecku wiejskiemu tem szybciej i łatwiej, że od najwcześniejszych lat jest ono wciągane w sferę kłopotów domowych i pracy, najpierw pomocniczej, a później i zarobkowej. Wskutek tego dziecko wiejskie wcześniej, niż w innem środowisku, przechodzi od fantazji i iluzji do realizmu, od zabawy do pracy poważnej. Dla jego indywidualnego rozwoju ma to ujemne znaczenie: odbiera mu możność i potrzebę wyżycia się uczuciowego i instynktownego (zabawy), skraca przez to okres jego dzieciństwa i czyni je przedwcześnie jakby dojrzałem i postarzałem życiowo.

3. Wskazania praktyczne.

Przechodzimy do omówienia pewnych wskazań wychowawczych, jakie nasuwają się w praktyce na terenie szkół niżej zorganizowanych z charakterystyką dziecka wiejskiego.

W dziedzinie **wychowania fizycznego i kultury zewnętrznej** szkoła w środowisku wiejskiem napotyka bodaj czy nie największe trudności. Nie mając bezpośredniego, a nieraz żadnego nawet wpływu na takie kwestje, jak pomieszczenie, odzież i odżywianie dziecka, szkoła może oddziaływać tylko na higjenę osobniczą i kulturę zewnętrzną wychowanka. Ale i na tym odcinku pracy wychowawczej działają niejednokrotnie duże przeszkody, wypływające z niezrozumienia lub świadomego oporu rodziców, bądź też finansowej niemożliwości z ich strony zadośćuczynienia wymaganiom szkoły. Ostatnia przyczyna, szczególnie aktualna jest w dobie obecnego kryzysu ekonomicznego. Jakie nieraz przesądy pokonać musi szkoła, aby, naprzykład, zmusić chłopców do krótkiego strzyżenia włosów, a dziewczęta do zdejmowania chustek z głowy? Ileż to niejednokrotnie wysiłków potrzeba, żeby wdrożyć dzieci do mycia przynajmniej nieosłoniętych części ciała i przynoszenia do szkoły czegoś w rodzaju chusteczek do nosa! A już wszelkie wysiłki w większości wypadków są bezowocne, by dzieci częściej zmieniały bieliznę lub myły zęby szczoteczką. Gdy w szkołach wyżej zorganizowanych, skupiających młodzież z innych sfer społecznych, wystarcza ze strony szkoły konsekwentne żądanie i sprawdzanie, zaś w ostatecznym razie odwoływanie się do rodziców, to w szkołach wiejskich trzeba poprostu nauczyć praktycznie dzieci wielu czynności i zabiegów z zakresu higjeny i kultury życia codziennego — poczynając np. od mycia uszu i głowy, a kończąc na zachowaniu się w miejscach ustępowych. Do tego jednak muszą być w szkole odpowiednie warunki, urządzenia i środki. Czy szkoły nasze, szczególnie niżej zorganizowane, o które właśnie chodzi, posiadają to wszystko? Zapytajmy choćby, czy wszystkie mają miednice, szczoteczki do mycia paznokci i ręczniki?

Stąd bynajmniej nie wynika, że omawiane szkoły mają zrezygnować z tej dziedziny pracy wychowawczej. Zdobycie bowiem pomocy naukowych (miska, ręcznik i t. p.), koniecznych do zrealizowania zajęć z zakresu kultury życia codziennego, nie napotyka na żadne trudności. W oddziaływaniu wychowawczem musimy wyzyskiwać i następujące środki: świecić osobistym przykładem, stwarzać w klasie warunki higjeniczne, budzić zamiłowanie do czystości i porządku, oddziaływać pouczeniami na dzieci i rodziców, wdrażać praktycznie do przestrzegania higjeny i kultury zewnętrznej. Piramowicza ideał nauczyciela, jako apostoła w środowisku wiejskiem, ciągle jest aktualny. Obecnie znacznie łatwiej przychodzić nam to będzie, ponieważ w programie szkolnym, obok ćwiczeń cielesnych, mamy drugi przedmiot,

poświęcony wychowaniu fizycznemu, a zwłaszcza zagadnieniu kultury zewnętrznej. Tym przedmiotem są zajęcia praktyczne.

W dziedzinie **wychowania religijnego** szkoła powinna kultywować przynoszoną z domu religijność dziecka, ale musi ją zarazem oczyszczać z momentów fatalizmu i pierwiastków magicznych, o których wyżej mówiliśmy. Normując stosunek dziecka do Boga, musimy opierać jego wierzenia na głębokim podkładzie uczuciowym, czyli pobudzać religijność istotną i właściwą. Do tego celu prowadzić będzie nauczanie religji i wykonywanie praktyk z religją związanych. Aby nauka religji mogła służyć temu zadaniu, musi być poddany gruntownej rewizji program i sposób nauczania tego przedmiotu. Stosunek dziecka do Boga nie powinien być opierany na uczuciu strachu i groźbie kar, lecz na momentach pozytywnych, a metoda nauczania, zamiast bezmyślnego wykuwania katechizmu, powinna opierać wierzenia i prawdy religijne na faktach konkretnych i przeżyciach dziecka. W tym duchu opracowany został nowy program nauki religji, ale — niestety — jeszcze nie wszedł w życie.

Gdy chodzi o **wychowanie moralne** dziecka wiejskiego, szkoła musi niejednokrotnie od podstaw rozpoczynać normowanie jego stosunku do człowieka, zwierząt, roślin i rzeczy martwych. Praca nauczyciela musi iść w trzech kierunkach: a) wyzyskiwania cech pozytywnych, które dziecko przynosi, b) tłumienie szkodliwych, a wytwarzanie pożytecznych nawyków, c) neutralizowanie ujemnego oddziaływania środowiska domowego na dziecko. Że takie działanie ujemne pod względem moralnym w środowisku wiejskiem stale istnieje, dowodzą tego liczne fakty: rodzice i wogóle starsi, albo nie wystrzegają się wobec dzieci pewnych czynności (sypianie „w nogach", wyrazy „niewyparzone" — jakby je Gliczner-Skrzetuski nazwał), albo rozmyślnie wdrażają dzieci do pewnych czynności, jak np. do kłamstwa, a nieraz i kradzieży. Autorytet nauczyciela, przykład i naśladownictwo — to najskuteczniejsze środki oddziaływania na dzieci pod względem moralnym. Jak najmniej natomiast należy stosować kazań o moralności. Na specjalną uwagę zasługuje tutaj zagadnienie uświadomienia seksualnego, które w szkołach niżej zorganizowanych jest znacznie ułatwione. Dla dziecka wiejskiego nie jest tajemnicą, jak się rodzą cielęta, pieski, kotki, ponieważ bardzo często jest ono naocznym świadkiem tych aktów. Gdyby więc chodziło nam o zagadnienie uświadomienia, możemy je z dziećmi wiejskiemi przeprowadzić znacznie wcześniej i w sposób bardziej naturalny, niż gdzieindziej i prostszy od tego, który Foerster w „Wychowaniu człowieka" zaleca.

W dziedzinie **wychowania społecznego i państwowego** szkoła w środowisku wiejskiem niemniej ma do zrobienia i niemniejsze trudności napotyka, niż w dziedzinie moralnej. Życie społeczne dziecka, zamykające się w ciasnych ramach rodziny, szkoła winna stopniowo rozszerzać, by wkońcu doprowadzić do najszer-

szych grup społecznych — narodu i państwa. Uświadomienie państwowe rozpoczynać musimy od zewnętrznej symboliki, a następnie przez poznawanie obowiązków i praw doprowadzić do czynnej służby obywatelskiej. Oddziaływanie na dzieci opierać musimy głównie na sferze emocjonalno-dążeniowej ,a w miarę rozwoju umysłowego, wprowadzać będziemy do pomocy czynniki intelektualno-rozumowe. Do tego celu wyzyskiwać będziemy wszelkie możliwe środki, jak: organizacje życia szkolnego, wycieczki, uroczystości i obchody, wreszcie nauczanie przy szerokiem stosowaniu zasady aktualizacji. Trudnośc, z jakiemi szkoła niżej zorganizowana walczyć musi w tej dziedzinie wychowania, wypływają przedewszystkiem z warunków lokalnych. Dzieci wiejskie nie mają możności obserwowania życia społecznego w szerszych jego przejawach. Instytucje użyteczności społeczno-publicznej są im niedostępne i nieznane. Rzadko kiedy, a nieraz wcale nie widzą wojska, nawet straży ogniowej. Uroczystości państwowe bardzo często są tylko uroczystościami szkolnemi. Czynne popieranie L. O. P. P. czy Ligi Morskiej i Kolonjalnej jest niemożliwe, zwłaszcza w obecnych warunkach kryzysowych. Niemniejsze trudności płyną stąd, że dziecko stale widzi rozbieżność między szkołą a domem rodzinnym: szkoła wpaja przekonanie, że wszelkie obowiązki obywatelskie należy wypełniać chętnie i rzetelnie, gdy tymczasem w domu słyszy, jak np. starszy brat narzeka, że musi iść do służby wojskowej, albo widzi, że ojciec płaci podatek dopiero wtedy, gdy zjawi się sekwestrator; szkoła budzi miłość do państwa i szacunek dla władz państwowych, zaś w domu ojciec w obecności dziecka wychwala nieraz czasy niewoli, a o władzach rodzinnych mówi z pogardą i nienawiścią. Nasuwa się pytanie: co szkoła ma robić w takich wypadkach? Idealnem rozwiązaniem byłoby odpowiednie oddziaływanie na dom rodzicielski, aby zmienił swoje poglądy, a przynajmniej nie wypowiadał ich w obecności dzieci. Ponieważ bardzo często jest to niemożliwe, pozostaje drugie wskazanie: szkoła musi tak swoje wpływy na dziecko spotęgować, aby mogły one przeciwstawić się ujemnemu oddziaływaniu środowiska domowego. Wreszcie jedna jeszcze trudność o charakterze lokalnym wysuwa się w szkołach, do których uczęszcza młodzież mniejszościowa. Tutaj wychowanie państwowe nie może być oparte na takich podstawach uczuciowo-patrjotycznych, jak kult bohaterów polskich, miłość kraju ojczystego. Głównemi czynnikami tutaj będą: podziw, szacunek, obowiązek.

Dziedzina **wychowania estetycznego**, wprawdzie zaniedbana u dziecka wiejskiego, o tyle jednak jest ułatwiona, że dom rodzinny, jako najmniej zainteresowany w tej dziedzinie, nie przeszkadza szkole w oddziaływaniu na dzieci. Ujemne działanie środowiska (brud i nieład) szkoła nietylko łatwo neutralizuje, ale może pośrednio przez dzieci oddziaływać na środowisko, o czem świadczą takie przykłady, jak przyozdabianie przez

dzieci izb mieszkalnych, wprowadzanie roślin doniczkowych, urządzanie ogródków przy domach. Środki oddziaływania wychowawczego w szkole: przykład (stetyka sali szkolnej i otoczenia) oraz pobudzanie uczuć estetycznych przy nauczaniu wszystkich przedmiotów, a w szczególności — przyrody i geografji (piękno w przyrodzie), rysunków, zajęć praktycznych, śpiewu (piękno w sztuce), języka polskiego (piękno w mowie i poezji).

Oddziaływanie wychowawcze w dziedzinie **życiowo-gospodarczej** na terenie szkół niżej zorganizowanych jest bardziej ułatwione, niż w innych dziedzinach. Jak stwierdziliśmy powyżej, dziecko wiejskie przynosi do szkoły praktyczność, zaradność i obowiązkowość, realne ustosunkowanie się do życia i pewne nastawienie do pracy. Pod tym względem szkoła nie napotyka na żadne trudności, a rola jej sprowadza się do tego, aby dostarczać dzieciom sposobności do realnej pracy, dobierając odpowiednie do ich zainteresowań i potrzeb życiowych tematy. Zadanie to muszą spełniać wszystkie przedmioty, a w szczególności — zajęcia praktyczne. Nasuwa się jednak tutaj niemałej wagi pytanie, dotyczące specjalnie klasy pierwszej: czy ową praktyczność i trzeźwość życiową należy wyzyskiwać od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole? Gdybyśmy dali odpowiedź twierdzącą, to w dalszej konsekwencji musielibyśmy wysunąć żądanie: nie należy zatrzymywać dzieci w świecie iluzji i fantazji, lecz wprowadzać odrazu w świat rzeczywisty, a zamiast zabawy, uprawiać pracę realną. W ten sposób sprawy stawiać nie można, zarówno ze względów pedagogicznych, jak i ogólnoludzkich. Jeżeli dom odebrał dziecku możność wyżycia się popędowego, jeżeli sztucznie skrócił okres jego dzieciństwa i pozbawił właściwego mu uroku, to szkoła powinna, choć w części, wynagrodzić dziecku te straty, nawracając niejako do dzieciństwa, szczególnie w pierwszych miesiącach pobytu dziecka w szkole. Nie należy obawiać się z tego powodu zarzutu, że takie postępowanie jest cofaniem rozwoju dziecka. Wszak w podobny sposób postępujemy z sierotami, które w dzieciństwie swem pozbawione były ciepła macierzyńskiego uczucia.

Na zakończenie wypada zwrócić jeszcze uwagę na jedną trudność, jaką napotykamy w pracy wychowawczej na terenie szkoły, znajdującej się w środowisku wiejskiem. Znaną jest rzeczą, że wieśniak bardzo często patrzy na szkołę z nieufnością, że uważa ją niejednokrotnie za instytucję zgoła niepotrzebną, albo co najwyżej powołaną do tego, żeby nauczyć dziecko czytać i pisać. Natomiast wychowawczego wpływu szkoły wieśniak częstokroć nie uznaje, albo wprost ignoruje, pozostawiając tę sprawę wyłącznie sobie i domowi. Tem właśnie tłumaczy się fakt, że współdziałanie szkoły z domem rodzicielskim w środowisku wiejskiem natrafia na duże trudności. Nie możemy wszakże zrażać się temi trudnościami, przeciwnie, winniśmy przy użyciu wszelkich możliwych środków zmierzać do utrzymywania kon-

taktu między szkołą a domem. Pierwsza rzecz — to budzić zaufanie do szkoły, a następnie — wciągać rodziców w sferę życia szkolnego, dostarczając im bądź korzyści realnych, bądź też przyjemności osobistych.

III. ORGANIZACJA PRACY SZKOLNEJ.

Obok środowiska i właściwości psychicznych dziecka, niemniej ważnym czynnikiem, mających wpływ na warunki, formy i środki wychowania w szkołach niższych stopni ustrojowych, jest zewnętrzna strona organizacji pracy w szkołach tego typu. Chodzi tu szczególnie o takie fakty natury organizacyjnej, jak istnienie klas, mających kurs nauki więcej, niż jednoroczny, oraz łączenie klas w komplety, pobierające naukę w jednej sali szkolnej. Bezpośrednio wiąże się z tem wiele przyczyn, które utrudniają pracę wychowawczą, a z których tylko ważniejsze rozpatrzymy.

Pierwsza z tych przyczyn tkwi w zwiększonej niepomiernie liczbie dzieci, które uczą się równocześnie w jednej sali szkolnej, zwłaszcza, gdy chodzi o komplet, obejmujący dwie najniższe klasy. To ogromnie utrudnia nauczycielowi poznawanie warunków domowych i rozwoju poszczególnych dzieci, jak również możliwości indywidualnego oddziaływania wychowawczego. Stąd konsekwentnie wypływa tego rodzaju wskazanie: zasadniczo szkoła musi stosować metody wychowania zbiorowego, a oddziaływać indywidualnie tylko na jednostki wyjątkowe, wyróżniające się w kierunku ujemnym. Jednak takie rozwiązanie sprawy utrudnia druga przyczyna, mająca swe źródło w tem, że w klasach „skompletowanych" większa jest rozpiętość granic fizycznego i duchowego rozwoju, co powoduje większe zróżniczkowanie indywidualne dzieci, które muszą być równocześnie wychowywane. Faktem jest, że im większe zróżniczkowanie psycho-fizyczne dzieci, tem trudniej organizować zbiorową pracę wychowawczą.

Największe trudności napotykamy w doborze celów konkretnych, jako ośrodków oddziaływania wychowawczego. W komplecie, skupiającym klasy I i II, względnie łatwo jestześrodkować wychowanie dookoła takiego np. zagadnienia: pragnę być czysty, porządny i pracowity. Różnice w poziomie klas możemy uwzględniać w ten sposób, że w klasie I-ej większy położymy nacisk na czystość i porządek, a w II — na doskonalenie pracy. Znacznie trudniej jestześrodkowywać pracę wychowawczą w kompletach, łączących klasy w kursie dwu- i trzyletnim. Najgorzej pod tym względem przedstawia się sytuacja na terenie obecnej szkoły jednoklasowej w połączonych klasach III i IV-ej, gdzie mamy do czynienia z pięcioma rocznikami. Jak nie można tutaj wprowadzać dla każdego rocznika odmiennego ośrodka wychowania, tak również byłoby rzeczą niewskazaną, gdybyśmy w ciągu lat

pięciu zatrzymali dzieci przy jednem zagadnieniu wychowawczem ośrodkowem. Racjonalne i najbardziej wskazane wyjście z tej sytuacji jest tylko jedno: podobnie, jak w nauczaniu, można i tutaj rozbić pracę wychowawczą na fragmenty i traktować je w sposób cykliczny. Należałoby tedy w omawianym wypadku ustalić pięć ośrodków wychowania, któreby corocznie mogły się zmieniać. Oto przykłady takich ośrodków: a) umiejętność współżycia i współdziałania w życiu zbiorowem; b) okazywanie życzliwości i niesienie pomocy w najbliższem otoczeniu; c) poznawanie i umiłowanie kraju ojczystego; d) budzenie życzliwości i sympatji do człowieka w ogólności; e) wdrażanie do czynnej służby społeczno-obywatelskiej. Rzecz zrozumiała, że traktowanie cykliczne takich czy innych środków w pracy wychowawczej musi być pozbawione cech mechanizmu, rygoryzmu i sztywności. Praktycznie sprawa powinna być rozwiązywana w ten sposób, że stale — przy nadarzających się sposobnościach — będziemy zwracali uwagę na wszystkie zagadnienia wychowawcze w ośrodkach zawarte, tylko corocznie silniejszy nacisk kłaść będziemy na jeden z tych ośrodków.

Wreszcie jedna jeszcze przyczyna, na którą pragniemy zwrócić uwagę, utrudnia pracę wychowawczą — to zjawisko corocznych i bezustannych „wędrówek" dzieci w szkołach niżej zorganizowanych. Jeżeli pragniemy stosować metody wychowania zbiorowego, co zresztą staje się tutaj koniecznością, jeżeli oddziaływanie wychowawcze ma byćześrodkowane, to klasy „skompletowane" nie mogą tworzyć tylu odrębnych jednostek psychologicznych, ile w danym komplecie jest klas, jako jednostek organizacyjnych. Musimy jak najszybciej dążyć do tego, aby każdy komplet tworzył zwartą grupę społeczną, posiadającą możliwie jednolitą fizjognomję i świadomość zbiorową. Ledwie to, z większym lub mniejszym wysiłkiem osiągniemy, gdy po roku komplet ulega rozbiciu, a wraz z nim rozpada się zbiorowa dusza „klasy", jako grupy społecznej. Zjawisko to najjaskrawiej występuje w szkole jednoklasowej. Wprawdzie dzieci, które należą np. do kompletu, obejmującego klasy I i II, spotykają się po roku w klasie III-ej, to jednak wchodzą one wtedy do kompletu z trzema obcemi sobie rocznikami klasy czwartej. Zasadniczo więc, w żadnym wypadku nie możemy uniknąć potrzeby corocznego organizowania każdego kompletu, jako jednostki społeczno-psychologicznej. Należy tylko zmierzać do tego, aby proces tworzenia się świadomości zbiorowej możliwie skrócić. W tym celu obok wspólności klasy i osoby nauczyciela należy wyzyskiwać inne środki, jak wspólne zainteresowania, potrzeby, zajęcia, wycieczki, organizacje uczniowskie, atrakcje szkolne.

Z tego stanowiska specjalną uwagę należy jeszcze zwrócić na klasę pierwszą, której łączenie z klasą drugą, jak i każdą inną, ma dobre, ale i złe strony pod względem wychowawczym. Znaczenie dodatnie ma przedewszystkiem działanie przykładu dzie-

ci z klasy wyższej, co szczególnie może i powinno być wyzyskiwane w dziedzinie higjeny osobniczej i kultury życia codziennego. Nim dzieci klasy pierwszej będą wprowadzone do wykonywania czynności porządkowych w sali szkolnej, czynności te mogą spoczywać wyłącznie na dzieciach z klasy wyższej.
Ale z drugiej znów strony — dzieci klasy pierwszej z chwilą przekroczenia progu szkolnego wchodzą do kompletu z dziećmi, które już co najmniej drugi rok uczęszczają do szkoły, a tem samem wchodzą one odrazu w atmosferę zorganizowanego życia szkolnego, opartego na ustalonym porządku i systematycznej pracy. Mógłby ktoś powiedzieć, że to jest dobre dla dzieci nowoprzybyłych, jednak głębsze wniknięcie w tę sprawę nasuwa inny zupełnie pogląd. Nikt nie zaprzeczy, że w takich warunkach niewykonalny staje się postulat, realizowany w niemieckich szkołach doświadczalnych i wyrażający się w żądaniu, aby organizacja życia szkolnego wyłaniała się z „chaosu" — to znaczy, aby dzieci same dochodziły stopniowo do zrozumienia potrzeby i unormowania trybu życia szkolnego. Gdyby tylko o to chodziło, nie mielibyśmy może powodu do narzekania, ale jest jeszcze coś innego. Oto życie szkolne dzieci, które przychodzą bezpośrednio ze środowiska domowego, początkowo tak ma być zorganizowane, aby nie różniło się od życia przedszkolnego. Jeśli zaś chodzi o dzieci wiejskie, to — jak wyżej powiedzieliśmy — szkoła powinnaby specjalnie stwarzać atmosferę iluzyjno-zabawową, czyli takie życie, jakiego dzieci te nie miały w domu rodzinnym. Zarówno jedno ,jak drugie przychodzi z trudnością, gdy mamy równocześnie dzieci, które z życia dziecięcego już „wyrosły". Jakoś niezręcznie jest dla jednej grupy dzieci stwarzać świat fantazji i zabawy, gdy obok w tej samej sali i w tym samym czasie reprezentowany jest świat poważnej pracy i obowiązku. Dzieci młodsze, zwłaszcza wiejskie ,czują się wtedy nieswojo, a obecność dzieci starszych, zajętych poważną pracą, psuje im nastrój i zmniejsza urok zabawy. Z tego względu byłoby może wskazane, aby dzieci klasy pierwszej — przynajmniej w okresie przygotowawczym — miały zajęcia osobno, nie łącząc się narazie z żadną klasą.

AL. LITWIN

Z ORGANIZACJI PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH I i II

Szkoła powszechna jako instytucja, której zadaniem jest wychować młode pokolenie oraz dać mu minimum wiadomości potrzebnych każdemu obywatelowi, musi postępować według zgóry określonego planu.

Aby wiadomości i umiejętności objęte programem, były przez uczni przyjmowane i rozumiane, trzeba, by były zdobywane na odpowiednim materjale oraz w odpowiednim czasie. Stąd też wynika potrzeba rozkładu materjału naukowego oraz wychowawczego.

Szkoła nie może traktować wychowania i nauczania przygodnie, jak to czynią „dom" i najbliższe otoczenie dziecka. Nawet w wypadku stosowania metod idących w kierunku zupełnej swobody w doborze tematów i rodzaju wiadomości podawanych dzieciom, potrzebny jest plan, któryby określał na „co" i w jaktm czasie położymy największy nacisk.

Nauczyciel, który chce postępować według tej zasady, musi znać zainteresowania dzieci, musi znać środowisko dziecka.

Inaczej trzeba podchodzić do rozwiązania zagadnienia z dziećmi ze środowiska miejskiego, inaczej gdy chodzi o środowisko małomiasteczkowe, a jeszcze inaczej z dziećmi z zapadłej wsi kurpiowskiej lub poleskiej.

Gotowe rozkłady materjału, któremi zawalone są półki księgarskie, nie mogą spełnić tego zadania, jakie nam stawia program. — Zakreślone cele, do których zmierza autor takiego rozkładu, mogą być osiągalne i możliwe do zrealizowania w tej miejscowości, gdzie on pracuje i doświadcza, natomiast mogą być nie do przeprowadzenia w innej szkole, nawet w sąsiedztwie.

Rozkład materjału naukowego powinien być i oparty o miejscowe potrzeby, warunki i zwyczaje i do nich dostosowany. Powinien też być elastyczny i ramowy. Tu nauczyciel przewiduje, że w danym okresie omówi z dziećmi takie to a takie tematy i wypływające z nich zagadnienia związane ściśle z nauką czytania, pisania, rachowania i t d. Lecz, gdy życie nasunie jakiś temat o dużych wartościach wychowawczych, pominąć go nie można. Np. obecnie każdemu nauczycielowi wcisnął się w jego stały rozkład taki temat, jak „Pożyczka Narodowa". Sprawa tak bardzo ważna, różnie pojmowana i rozumiana przez otoczenie dziecka, czyż nie powinna być odpowiednio naświetloną przez nauczyciela?

Jak długo należy się zatrzymać na takim temacie, zależy już tylko od nauczyciela i jego sposobu podejścia do rzeczy. Można poświęcić na to dzień, tydzień a nawet i miesiąc. Decydować o tem będzie wiek i poziom intelektualny klasy.

Tematy aktualne jak: „Pożyczka Narodowa", Dzień oszczędności (31. X.), 11-ty Listopada, Tydzień L. O. P. P. i t. p. nie mogą burzyć zakreślonego na dany okres rozkładu, powinny go raczej urozmaicać i ożywiać. Jesień nasuwa nam kilka takich tematów, które z powodzeniem możemy opracowywać w każdem środowisku. Byłyby to: sad, ogród, pole i las jesienią. (Autorzy „Elementarza" i „Czytanki I" B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Zarembina uwzględniają te tematy i w tej kolejności).

Jak wykorzystać te tematy i jak powiązać je z pracą w szkole

w klasach łączonych I i II, rozwinę dla przykładu temat „las“, omawiany wspólnie przez obie klasy. —

Dobrze będzie, gdy rozwijanie i omawianie tematu rozpoczniemy od wycieczki do lasu. Jak ma ją wykorzystać kl. I a jak kl. II? Otóż zadaniem kl. I jest: zapamiętać sobie co zobaczą w lesie (drzewa, jagody, grzyby, zwierzęta), jakie są drzewa? jakiego koloru, jakie mają liście? gdzie rosną jagody a gdzie grzyby? grzyby dobre i złe, i t. p.

Kl. II oprócz tych zagadnień poruszy jeszcze takie: skąd wziął się ten las? kto go posadził? kto pilnuje lasu? dlaczego? jakie tam żyją zwierzęta? które z nich są pożyteczne? (dzięcioł, kret) itp.

Przed wyruszeniem na wycieczkę dzielimy dzieci na kilka grup, polecając każdej zwracać uwagę na inną dziedzinę rzeczywistości obserwowanej.

I tak: kl. I stanowić będzie jedną grupę, której zadaniem będzie ogólna obserwacja; kl. II dzielimy na dwie grupy. Jedna zastanowi się nad gatunkami drzew, zaobserwuje inne rośliny, rosnące w lesie, jak: jagody i grzyby. Grupa druga wyszuka i podpatrzy mieszkające tam zwierzęta i ich pracę.

Tak zorganizowana wycieczka da możność głębszego i wszechstronnego ujęcia tematu, dzięki temu, że uwaga dzieci nie będzie rozproszona.

Zkolei przystąpimy do ujmowania i porządkowania zagadnień wynikających z tematu i wiązania tego materjału z pracą szkolną określoną programem, jak: ćwiczenia w mówieniu, czytanie, pisanie, rachowanie i t. d.

I. ĆWICZENIA W MÓWIENIU

a) Kl. I. — Pogadanki na tematy: gdzie byliśmy na wycieczce? co widzieliśmy tam? drzewa w lesie: skąd jest drzewo, którego mama używa do palenia? Z czego są zrobione sprzęty szkolne? (ławki, stoły itd.). Jakie rosną w lesie jagody? co robi mama z jagód? jakie rosły tam grzyby? do czego używa się grzybów? jak je mama przechowuje na zimę? i t. d. Wejdą tu też opowiadania bajek o lesie, o krasnoludkach (opowiadania zarówno dzieci, jak i nauczyciela).

b) Kl. II. Punktem wyjścia będą te same pogadanki, co w kl. I z tem, że kl. II rozwinie zagadnienia szerzej; n. p. gdy będziemy zastanawiać, z czego są robione sprzęty szkolne, omówimy też, kto je robił, jakich narzędzi musiał do tego użyć, z jakiego drzewa robił te sprzęty? (mokre i suche drzewo), kto tnie kloce na deski. Będzie to zatem historja powstania ławki, stołu czy szafy. Omówi też użyteczność lasu, ludzi którzy pielęgnują lasy, zwierzęta, które pomagają człowiekowi w tępieniu szkodników i t. p. Naświetlenie iluzyjne tematu może być wspólne z kl. I.

II. CZYTANIE I PISANIE.

a) Kl. I. Na podstawie elementarza zdaniowego (B. Kubski, M. Kotarbiński i E. Zarembina) zapoznają się dzieci ze zdaniami: „To jest las“ i „Ola i Ela idą“.

Po analizie tych zdań na wyrazy, układamy z poznanych wyrazów nowe zdania, a nawet krótkie powiastki, n. p.: „To Olek a to Ela. Olek i Ela idą do (rys. las). Tam są tata i Romek. Tata wozi (rys. drzewo) na dom. (rys. koło) domu jest mama. Mama woła: Romek — Ela — Olek — pora do domu“.

Czytanie tych zdań można dać jako pracę cichą i głośną. Dla sprawdzenia, czy dzieci rozumieją to, co czytają po cichu, mogą dany tekst zilustrować. —

b) Kl. II. 1) Opracowanie powiastki p. t. „Prace jesienne krasnoludków, czyli niedokończona bajka babci Barbary“. („Czytanka I.“ B. Kubski, M. Kotarbiński, E, Zarembina). Czytanie ciche całości. Omawianie treści czytanki. Czytanie ciche dla wprawy (częściami). Czytanie głośne wyraziste. („Wymówienie“ powiastki). Próba inscenizacji. Podział na role: autor, babcia, wiewiórka, krasnoludki. Czytanie rolami. Przygotowanie przedstawienia.

2) Pisanie. Ułożenie i napisanie ogłoszeń i zaproszeń o przedstawieniu.

3) Ćwicz. ortogr. — Wyszukiwanie i wypisywanie wyrazów z takim elementem, który najczęściej piszą błędnie.

Wyodrębnienie pewnego działu n. p. wyrazy z dwuznakiem „rz“.

III. RACHUNKI.

a) Kl. I. Układanie i rozwiązywanie zadań. Układanie zadań do podanych zapisów arytmetycznych, n. p. do zapisu: 4 + 2 = , ułożą dzieci takie zadania: Ola i Janek zbierali grzyby. Ola znalazła 2 a Janek 4 Ile grzybów znaleźli razem?

Ćwiczenia w zapisywaniu zadań w formie arytmetycznej. N. p. zadanie: Tata ściął 3 sosny rano i 2 sosny popołudniu. Ile drzew ściął przez cały dzień? — zapisują: 2 + 3 = 5.

b) Kl. II. 1) W tym mniej więcej czasie mamy zapoznać dzieci z dzieleniem „po kilka“. —

Przykład: Na wycieczkę szliśmy czwórkami. Jedna grupa naszej klasy liczyła 12 uczniów. Ile czwórek było w tej grupie?

Pamięciowo wyliczą dzieci bardzo szybko. Nam zaś chodzi o to. jak to zadanie zapisać. Będą różne projekty, z których n. p. 12 dzieci — 4 dzieci — 4 dzieci — 4 dzieci możemy przyjąć.

Tu dzieci uświadamiają sobie, że z 12 brały po 4. Ile razy braliśmy z 12 po 4? 3 razy. Teraz wprowadzamy krótszy zapis: 12 dzieci : 4 dzieci = 3 czwórki.

2) Ćwiczenia w zapisywaniu i układaniu zadań na dzielenie „po kilka“.

IV. RYSUNKI.

w kl. I i II. Ilustracja fragmentów z wycieczki lub z opowiedzianej bajki.

Kl. II rys. z pamięci — grzyby, dzięcioł.

V. ZAJĘCIA PRAKTYCZNE.

Kl. I i II. Jak spożywać jagody? Co trzeba z niemi przed tem zrobić? (przebieranie i mycie jagód). Jak należy zbierać grzyby? (obcinanie spodów nożem).

Kl. I Modelowanie grzybów z gliny.

Kl. II Przygotowanie prymitywnych kostjumów do przedstawienia.

VI. ŚPIEW.

Kl. I i II. Wyuczenie piosenki p. t. „My jesteśmy krasnoludki".

VII. Pląsy przy piosence „My jesteśmy krasnoludki".

Ćwiczenia: naśladowanie ludzi rąbiących drzewo, zbierających grzyby i t. p. —

VIII. SPRAWY WYCHOWAWCZE.

W czasie wycieczki należałoby zwrócić baczną uwagę dzieci na piękny wygląd lasu.

Jeżeli mają dzieci śniadania, powinny je spożywać w jednej grupie, papiery i resztki jedzenia zakopać, a las zanieczyszczony doprowadzić do porządku.

Z całą bezwzględnością należałoby tępić chorobliwy poprostu zwyczaj zrywania kwiatów i łamania gałęzi krzewów i drzew na bukiety, które zwykle zostają porzucone w drodze powrotnej.

Wiemy, jak wyglądają lasy podmiejskie dzięki temu zwyczajowi, uchrońmy więc wieś od podobnego wyglądu. LUCYNA MIRECKA

ORGANIZACJA NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH 2-KLAS.

Przyjęła się zasada, iż nauka języka polskiego ma odgrywać rolę dominującą wśród innych przedmiotów szkolnych. O słuszności tej zasady nikt już chyba nie powątpiewa.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę szkoły niżej zorganizowane, tę przygniatającą — dodajmy — ilość jedno-, dwu-, trzyklasówek itd. — przyznać musimy, że rola języka polskiego nabiera szczególniejszej doniosłości; spełniać może niejednokrotnie funkcję zastępczą i uzupełniającą, w odniesieniu do innych przedmiotów nauki szkolnej (korelacja), pozwala na uwzględnianie w szerszym zakre-

sie czynników psychologicznych, czynników natury socjologicznej, oraz zagadnień wychowawczych.

Badania psychologów w odniesieniu do dzieci wiejskich, oraz obserwacje nauczycieli wykazują w dostatecznej mierze, że dziecko to, które wziąć musimy za punkt wyjścia przy organizacji pracy, przedstawia obraz specyficzny pod względem duchowym. Jego świat intelektualny, jego sfera emocjonalna, wrodzone dążności, życie instynktowe, słowem — jego struktura psychiczna wymaga od nauczyciela, by poznał jej poszczególne przejawy, jeżeli chce zapewnić sobie pozytywne wyniki pracy. W szkołach niżej zorganizowanych staje się to naczelnem przykazaniem pedagogiczno-dydaktycznem.

Niestety, sprawy tej nie docenia znaczny odsetek nauczycielstwa; świadczą o tem lekcje szkolne, szereg t. zw. „lekcyj pokazowych" na konferencjach rejonowych. Co gorsze, przenosi się „żywcem" taką lekcję z konferencji rejonowej (wszyscy orzekli na konferencji, że dobra!) do własnej szkoły, nie licząc się ani z odmienną psychiką dziecka, ani z innego rodzaju środowiskiem. Fatalne nieporozumienie.

Bardzo ważnym czynnikiem jest np. ustosunkowanie się nauczyciela do języka dziecka, przychodzącego do szkoły. Chodzi tu o gwarę. Otóż trzeba przyjąć, że bez uwzględnienia tej mowy, z którą przychodzi dziecko do szkoły, trudno byłoby jakąkolwiek pracę rozpoczynać. Poprostu dziecko nie zechce mówić, jeżeli stosować się zacznie od pierwszych dni „język literacki", poniekąd obcy dziecku, bo przezeń nieużywany. Pamiętajmy o tem, że nierozważny krok ze strony nauczyciela może pociągnąć wprost katastrofalne następstwa dla późniejszego rozwoju dziecka. Pomijamy już sztuczność, jaka musiałaby się wytworzyć w sytuacji przy wprowadzaniu siłą „języka literackiego", sztuczność, nie dająca się wytłumaczyć w żaden sposób. Bo skąd i dlaczego ma dziecko mówić inaczej od pewnego dnia, od wyznaczonej niemal godziny, skoro aż do 7 roku życia mówiło „swoim językiem?"

Po tych ogólnych uwagach zajmiemy się bardziej szczegółowo naszym tematem.

W szkołach 2-klasowych nauka języka polskiego odbywa się w klasie I oddzielnie, klasa II i III uczą się wspólnie, klasa IV i V także wspólnie. Ponieważ każda z tych klas ma własny program nauki, siłą rzeczy, poza klasą I, występuje tak zwana „nauka głośna" i „nauka cicha". Znaczenie terminów i wskazówki ogólne, odnoszące się do organizacji pracy, podane zostały w programie nauki szkół niżej zorganizowanych oraz w miesięczniku „Praca w klasach połączonych". Nam chodzić będzie o podkreślenie pewnych wartości organizacyjnych ze względu na ich doniosłość pedagogiczno-dydaktyczną oraz o skonkretyzowanie niektórych możliwości organizacyjnych przy nauce języka polskiego w poszczególnych klasach.

Co do klasy I, należałoby — naszem zdaniem — dążyć do „rozgadania“ dzieci. Każdy, kto zetknął się z dziećmi I klasy na wsi, wie, jak to trudno przychodzi. Prawda, recepty na to podać nie można. Sposób podejścia musi się pozostawić osobistym uzdolnieniom nauczyciela, jednak te wskazówki, które podaliśmy we wstępie, jakkolwiek są one ogólne, okażą się niewątpliwie, przynajmniej w pewnej mierze, pomocne, gdy je zastosujemy w pracy. Pozatem, sprawa nauczania nie wymaga specjalnych wyjaśnień, gdyż wskazówki o organizacji pracy są podane szczegółowo w programie, a klasa ta uczy się — oddzielnie.
W klasie II i III nauka języka polskiego jest wspólna; przytem dzieci klasy II uczą się według nowego programu języka polskiego, dzieci klasy III według dawnego programu. W tych klasach spotykamy się już z organizacją „nauki głośnej“ i „nauki cichej“. Z tego jednak nie wynika bynajmniej, jakoby w organizacji pracy nie nasuwały się możliwości opracowywania jednego tematu z obu klasami, że wspomnimy tylko o pogadankach i rozmówkach na tematy aktualne, pogadankach z zakresu wychowawczego i różnego rodzaju sprawozdaniach. Już tych kilka przykładów świadczy, że tego rodzaju wspólne lekcje są możliwe, powiedzmy więcej, są w pewnych razach konieczne. Poza tem, takie wspólne lekcje nadają się doskonale do cichego czytania. Można dostarczyć dzieciom bajek, powiastek, można rozdać numery „Płomyczka“, można wreszcie posłużyć się bibljoteczką klasową, a po cichem czytaniu przystąpić do omówienia treści z obu klasami. Poza wartościami, które daje samo czytanie ciche, omawianie czytanych treści staje się formą kontroli pracy dziecka, wnosi do lekcyj dużo urozmaicenia, przyczynia się w wysokim stopniu do uspołecznienia dzieci, ośmiela małomównych itd. Krótko mówiąc, czyni lekcję bardzo interesującą, wnosząc wielkie i liczne wartości wychowawcze.
Stosunku tych lekcyj wspólnych do lekcyj naprzemian głośnych i cichych nie da się ustalić liczbowo; zależeć to będzie od rozplanowania materjału naucznia w ten sposób, żeby programy obu klas były wyczerpane. Chcielibyśmy tylko dodać, że ze względu na ubóstwo fantazji dziecka wiejskiego oraz brak głębszych przeżyć uczuciowych należałoby w miarę możności dobierać jak najwięcej takiego materjału do czytania, któryby sprzyjał rozwojowi tych właściwości psychicznych. Podobnie, przy każdej sposobności, podkreślamy to, należałoby usilnie zabiegać o wzbogacanie słownictwa dziecka, choćby z tego względu, że dziecko wiejskie bynajmniej nie grzeszy nadmiarem słów. Przeciwnie, wykazuje przeważnie ich rażący brak, gdy mu przyjdzie wypowiedzieć się na jakikolwiek temat.
Przechodzimy do nauczania przemiennego, to jest do sposobów organizacji „nauki głośnej“ i „nauki cichej“. Tu wyłaniają się trudności natury zasadniczej, gdyż 1) musi być zachowana zasada ciągłości w nauce; 2) oba rodzaje nauki muszą się opierać na samo-

dzielnej pracy dziecka, przyczem muszą wnosić pierwiastki twórcze, a tylko pewna część pracy i to w niewielkiej ilości, może być poświęcona dla zdobycia usprawnień. Jakież więc mogą być konkretne możliwości organizacji pracy przy tego rodzaju zasadach? Oto przykłady:

Klasa II opracowuje na „nauce głośnej“ krótką czytankę. Po przeczytaniu i objaśnieniach, na „nauce cichej“ wyrażają dzieci treść czytanki rysunkiem. Równie dobrze można dla celów ekspresji niektórych treści posłużyć się gliną, plastyliną itp. Wreszcie, można będzie polecić ująć czytaną treść w jedno lub kilka zdań. — Klasa III przygotowuje w tym samym czasie swoją czytankę. Pierwsza część lekcji to „nauka cicha“, polegająca, przypuśćmy, na czytaniu cichem w celu przyswojenia sobie treści. W części drugiej lekcji, na „nauce głośnej“ odbywa się kontrola, co i w jakim stopniu dzieci sobie przyswoiły oraz ewentualne sprostowanie czy pogłębienie czytanej treści. Może być i inny sposób podejścia, a mianowicie: w czasie „nauki cichej“ polecamy dzieciom zaznajomić się z treścią, a potem, po jednorazowem przeczytaniu, wypisać wyrazy mniej znane oraz nieznane i, w miarę możności, zastąpić je innemi wyrazami albo wyjaśnić przez opisanie, rysunek względnie pozostawić bez wyjaśnienia.

W drugiej połowie lekcji, na „nauce głośnej“ nastąpi dokładniejsze omówienie i objaśnienie względnie, o ile starczy czasu, omówienie treści czytanki.

W dalszych lekcjach treść czytana może posłużyć doskonale do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i kaligraficznych. Chodziłoby tylko o powiązanie tych ćwiczeń w taki sposób, żeby zasada stopniowania trudności oraz ciągłość pracy były zachowane. Nie możemy rozwijać w ramach niniejszego artykułu szczegółów planu pracy, ani też podawać gotowe rozłożenie materjału naukowego na dłuższy okres czasu, gdyż groziłoby to skostnieniem wszystkich innych możliwości organizacyjnych w pracy, zabijając inicjatywę nauczyciela, tak bardzo pożądaną. Dodajmy jeszcze, że taki plan nawet często byłby nierealny. Lepiej więc poprzestać na tych kilku wyimkach z całokształtu pracy, pozwalających już w pewnym stopniu na zorjentowanie się, że istnieje możność takiego zorganizowania pracy, która z jednej strony zapewnia ekonomję czasu, a z drugiej pozytywne wyniki pracy przy równoczesnem wyczerpaniu przepisanego materjału naukowego.

Zasady organizacyjne, ktoreśmy podali, odnoszą się także do klasy IV i V, uczących się języka polskiego według oddzielnych programów. Ponieważ obie klasy są 2-letnie, należałoby, w celu uniknięcia powtarzania identycznego materjału przez dwa lata, rozłożyć przepisany materjał na okres nie jednego lecz dwu lat, a zato opracować go szerzej. Wydaje nam się, że bez żadnej szkody można będzie wprowadzić więcej lekcyj wspólnych dla obu klas, a więc częściej urządzać rozmówki na tematy aktualne, omawia-

nie lektury domowej, czytanie ciche (w szkole) książek z bibljoteki klasowej, dyskusje w związku z tą lekturą. Czytankę przepisaną można będzie użytkować w ciągu 2 lat, dobierając ustępy, wiążące się z treścią poszczególnych lekcyj szkolnych, względnie, rozpatrując czytanki pod kątem innych założeń dydaktycznych. Na lekcjach cichych mogą uczniowie z powodzeniem pracować nad wzbogaceniem słownictwa, ćwiczyć się w syntetycznem ujmowaniu lekcyj głośnych, przygotowywaniu planu opowiadania, w klasie V zaś w przygotowywaniu krótkich przemówień. Nadawać się tu będą parafrazy opracowywanych czytanek, układanie opowiadań z kilku wyrazów, dokończenie czytanych treści, ćwiczenia ortograficzne i wyrabianie kształtnego pisma.
Jeżeli chodzi o materjał gramatyczny, to można, a raczej należałoby zastosować cykliczność w rozłożeniu tego materjału. W klasie IV da się to uskutecznić stosunkowo łatwo, gdyż nauka gramatyki odbywa się przygodnie, w związku z nauką czytania i pisania. Wobec tego można łatwo będzie bez żadnych przeszkód dokładnie przerabiać przepisany materjał gramatyczny w ciągu 2 lat. W klasie V nauka gramatyki ma już charakter usystematyzowany i z tej przyczyny można będzie w jednym roku przejść część fleksyjną, słowotwórstwo i część nieodmienną, a w drugim roku materjał składniowy. W ten sposób damy dzieciom pewien całokształt wiadomości. Nie wydaje nam się, żeby przy takiem ujęciu miały wyniknąć trudności i jakakolwiek szkoda dla dziecka.

FRANCISZEK ISULA

GRAMATYKA W KL. V, VI i VII SZKOŁY CZTEROKLASOWEJ

Aby mówić wogóle o gramatyce polskiej w szkole, należałoby przedtem ustalić jej rolę, jako pewnego zakresu pracy na lekcjach języka polskiego.
W podręczniku dla nauczyciela „Gramatyka polska w szkole powszechnej" Klemensiewicza, Majewiczówny i Lehr-Spławińskiego w ten sposób zostały określone zadania gramatyki w szkole powszechnej: „Gramatyka w szkole powszechnej winna — 1) dostarczyć uczniowi podstawowych wiadomości o najważniejszych zjawiskach językowo-gramatycznych, tych mianowicie, których potrzeba do zrozumienia mowy potocznej i języka książkowego; 2) dostarczyć uczniowi wskazówek poprawnego używania języka w słowie i piśmie; 3) rozwinąć sprawność umysłową ucznia przez kształcenie spostrzegania i myślenia; 4) oddziałać pośrednio na uczucie i wzmocnić miłość języka ojczystego przez oparcie jej na podstawie przedmiotowej, wynikającej ze znajomości tego przedmiotu".

A dalej w tymże pogręczniku zaznaczono, iż przy nauce gramatyki pamiętać należy, by: 1) rozbudzić zainteresowanie dla przedmiotu; 2) uprzystępnić i ułatwić jego poznanie; 3) utrwalić nabyte wiadomości przy użyciu najmniejszego wysiłku; 4) wskazać, gdzie tylko można, na wartość gramatyki dla praktyki życiowej".
Termin: gramatyka — dotychczas często przerażał nauczyciela i ucznia, a to na skutek niewłaściwego rozumienia istoty tej nauki i źródła, z którego ona powstała. Bowiem „utarł się tradycyjny pogląd, że gramatyka jest nauką, zawierającą w sobie zbiór prawideł, które uczą dobrze mówić i poprawnie pisać"[1]); sądzono, iż umiejętność poprawnego pisania i wypowiadania się zależy przedewszystkiem od ilości zapamiętanych reguł gramatycznych, tymczasem praktyka i doświadczenia przypuszczeń tych nie potwierdzały, przeciwnie — obalały: przekonywano się, iż doczepianie uogólnień do zjawisk językowych w formie reguł gramatycznych nuży i zniechęca dziecko, bo nie odpowiada jego aktywności psychicznej.
Nic w tem dziwnego — mylne było podejście do nauki gramatyki.
Geneza powstania tej nauki ma swe źródło w długotrwałych i nieustannych dociekaniach i badaniach naukowych nad żywem słowem, w samem swem założeniu sprzeczna jest więc z bierną postawą przyswajania, z góry wytkniętych, reguł, które są zresztą normowane zmiennemi przyzwyczajeniami językowemi.
„Gramatyka stwierdza i zapisuje to, co się w języku już dokonało i, co się w nim nadal bez jej udziału stale odbywa").[2])
Obecnie chyba już wszyscy rozumiemy dobrze, że trzeba zasadniczo zmienić dotychczasową metodę nauczania gramatyki. *Należy ją oprzeć na aktywnej i samodzielnej obserwacji własnego języka ucznia,* na faktycznym materjale językowym, np.: swobodne wypowiadanie się dziecka na temat jego przeżyć, poznanych czytanek, obserwacyj obrazów, środowiska i t. p., by nadać jedynie uzasadniony kierunek naturalnego uświadamiania rozwoju mowy ludzkiej w ogólności — a przedewszystkiem mowy ojczystej; *do uogólnień zaś doprowadzać winniśmy ucznia drogą myślenia indukcyjnego.*
Osiągniemy w ten sposób podstawowy cel nauki gramatyki, do czego prowadzi świadome przeżywanie praw rozwoju języka którym posługuje się w życiu codziennem — miłość języka ojczystego, odczucie jego nieocenionej wartości dla życia człowieka, odczucie jego „żywego tętna".
W tem oświetleniu gramatyka przestaje być martwym przeżytkiem szkolnym, a przeciwnie, staje się czemś pięknie dopełniającem kulturę wykształcenia; staje się przedmiotem nauczania zgodnym z założeniami nowej, twórczej szkoły, wymagając od ucz-

---

[1]) „Zasady nauczania języka polskiego" — Szober St.
[2]) „Zasady nauczania języka polskiego" — Szober St.

nia samodzielności w zdobywaniu wiedzy o języku i jego prawach, wymagając poglądowości nauczania, co wynika zresztą z natury rzeczy — poglądowym materjałem językowym jest jego własna mowa, z której korzystać może bez ograniczeń i którą naginać może dowoli dla swoich doświadczeń lingwistycznych.

Oparcie nauczania gramatyki na obserwacji języka, na samodzielnem wnioskowaniu przez uczniów o zjawiskach i prawach języka jest momentem bardzo szczęśliwym, jeśli chodzi o pracę w tym kierunku w oddziałach łączonych (V, VI, VII) — odpowiada to znakomicie charakterowi pracy oddziałów łączonych: praca samodzielna i twórcza.

Z rad i wskazówek metodycznych, jakie znajdujemy w podręczniku dla nauczyciela: „Gramatyka polska w szkole powszechnej" Klemensiewicza, Majewiczówny, Lehr-Spławińskiego — w zastosowaniu ich do pracy w oddziałach łączonych, myślę, że na szczególne podkreślenie zasługują punkty: „uprzystępnić i ułatwić poznanie gramatyki", oraz — „utrwalić nabyte wiadomości przy użyciu najmniejszego wysiłku"; tego wymagać zresztą od nas będzie racjonalna organizacja pracy w klasach łączonych. Zgadza się to również z wyjaśnieniem, które spotykamy w uwagach do nowego programu języka polskiego w oddziale V-tym: „Materjał gramatyczny nie przeciąża ucznia nadmiarem faktów i szczegółów. Nauczyciel nie powinien zatem opracowywać zbyt drobiazgowo wskazanych tematów".

Gdy zestawimy zaś poszczególne tematy materjału gramatycznego, zakreślone programem nowym dla oddziału V-go, oraz — programem dawnym dla oddziału VI-go i VII-go, które w roku szkolnym 1933-34 opracować mamy w oddziałach łączonych V, VI, VII, z łatwością zauważymy, iż tworzą one w stosunku do siebie pewnego rodzaju kręgi współśrodkowe. W każdej klasie znajdujemy wspólne centra zagadnień językowych, jednakowy rdzeń tematu, który z każdym rokiem rozpatrujemy na szerszej przestrzeni (w oddziale VI-ym — szerzej obejmujemy temat niźli w oddziale V-tym, w oddziale VII-ym — szerzej niźli w VI-ym).

I oto znowu szczęśliwy moment dla pracy w oddziałach łączonych. Możemy wiązać harmonijnie i logicznie lekcje gramatyki poszczególnych oddziałów.

W pierwszym rzędzie — skorzystamy ze zdobytych już przez oddział VII wiadomości z gramatyki przy korygowaniu i uzupełnianiu obserwacyj nad zjawiskami języka ojczystego oddziału VI-go i V-tego.

Pracę oddziału V-go rozwijać możemy z oddziałami VI-ym i VII-mym, doprowadzając już tutaj do formułowania konkretnych i syntetycznych wniosków o prawach językowych. Na podstawie opracowanych wniosków oddziały VI-y i VII-y mogą przygotowywać odpowiednie ćwiczenia dla oddziału V-go na zajęcia ciche lub pracę domową.

Często ćwiczenia, przerabiane z oddziałem V-ym lub VI-ym, nadawać się nam będą w zupełnie nawet niezmienionej formie dla oddziału VII-go, celem powtórzenia niektórych działów z gramatyki, słabiej opracowanych i opanowanych przez uczniów w poprzednich latach nauki.
Wreszcie oddział VII-y, systematyzując, poznane dotychczas w szkole, wiadomości z gramatyki, może z jednoczesnym niewątpliwym pożytkiem dla siebie opracowywać i wykonywać „tablice pomocnicze" dla oddz. V-go lub VI-go, — a więc graficzny obraz rozbudowy zdania pojedyńczego przy pomocy poszczególnych części zdania, odnoszących się do podmiotu i orzeczenia (dla oddz. V-go), graficzny obraz rozbudowy zdania złożonego przy pomocy poszczególnych rodzajów zdań pobocznych (dla oddz. VI-go), porównawcze zestawienie części mowy odmiennych, ze względu na zmianę końcówek pod wpływem zmiany przypadków liczby, rodzajów, stopni, czasu, trybu.
W wyjątkowych wypadkach wypadnie nam prowadzić lekcję gramatyki z jednym tylko oddziałem z trzech łączonych (pozostałe otrzymałyby wówczas pracę w związku z czytaniem lub pisaniem). Potrzeba takiej lekcji wyniknąć może tylko wtedy, gdy jeden z oddziałów napotka na specjalne trudności i wymagać będzie wyjątkowo dłuższego przećwiczenia, większej liczby obserwacyj języka dla przyswojenia pewnego tematu gramatycznego, które pozostałym oddziałom byłyby już zbędne.
Pozatem aż nazbyt widocznie występują wspólne podstawy tematów gramatycznych, które opracowywać mamy w oddziale V-ym, VI-ym i VII-ym, według, obowiązujących nas, programów — nowego w V-ym oddziale, dawnego w VI-ym i VII-ym.
„Powtarzanie i systematyzowanie zasadniczych wiadomości z gramatyki. Odpowiednie ćwiczenia"[1]), które prowadzić mamy z oddziałem VII-ym, pozwala na stałą współpracę oddziału VII-go z VI-ym i V-ym na lekcjach gramatyki.
Z materjału gramatycznego, przeznaczonego dla oddziału VI-go jedynie tylko tematy: „Zdania wtrącone, przytoczone i nawiasowe"; „Sposoby łączenia zdań" — są tematami nowemi w stosunku do oddziału V-go, które należałoby potraktować odrębnie w oddziale VI-ym. Oddział VII-y dołączyćby się tu mógł, powtarzając materjał oddziału VI-go, względnie — w roli zespołu, zaznajomionego z omawianym materjałem; w odpowiedniej chwili służyć będzie uzupełnieniem, lub przyjmie postawę zespołu, kierującego dyskusją. Oddział V-y wypadnie wtedy zająć pracą innego rodzaju, czy to z zakresu gramatyki, czy też pisania, lub czytania.
Zastanowić się jeszcze warto i nad tem, jaki dobierać tekst do obserwacyj zjawisk językowych?, skąd czerpać? Własny język dziecka, wyrażający się w jego bezpośredniej mowie i piśmie —

---

[1]) „Program nauki w publicznych szkołach powszechnych" — M. W. R. i O. P.

oto najlepszy, bo najzrozumialszy i najchętniej rozpatrywany przez dziecko materjał językowy.
W oddziałach łączonych najpraktyczniej będzie wykorzystywać na lekcjach gramatyki rozmowy, czytanki, prace piśmienne, zgrupowane dokoła wspólnego przeżycia lub zainteresowania oddziałów (w tym wypadku V-go, VI-go i VII-go), dzięki temu naturalniejszem się stanie jednoczesne powiązanie pracy w trzech oddziałach.
Wreszcie — organizacja pracy, rozliczenie czasu. Jakie prace przeznaczać na zajęcia ciche, a jakie na głośne? Ile czasu poświęcać gramatyce z tych niewielu godzin, bo zaledwie 5-u, przeznaczonych na język polski?
Do cichych zajęć nadawać się będzie: kilkuminutowa obserwacja tekstu; zwięzłe notowanie spostrzeżeń — względnie odpowiednie ich znakowanie; notowanie charakterystyczniejszych przykładów (w małej ilości), potwierdzających spostrzeżone przy obserwacji zjawiska językowe; sporządzanie, choćby najprostszych tabelek, uzmysławiających poznane prawa językowe.
Na zajęcia głośne przeznaczymy: dyskusje, wypływające z faktu zdobycia pewnych spostrzeżeń przez uczniów, a mające na celu ustalenie praw językowych, zbiorowe opracowanie wniosku; najróżnorodniejsze ćwiczenia ustne, zaprawiające w poprawnem władaniu językiem, a więc przekształcanie tekstów, wspólne poprawianie tekstów wyjętych z prac piśmiennych uczniów; zbiorowe opracowywanie analizy tekstu z punktu widzenia rozbudowy zdania, zastosowania praktycznego poszczególnych części mowy.
Jeśli chodzi o korzystne spożytkowanie czasu, poświęcanego gramatyce w oddziałach łączonych, stanowczo trzeba prowadzić pracę okresami — praca rozrywana utrudni logiczne dopełnianie się, stopniowo zdobywanych, pojęć gramatycznych.
Należałoby w oddziałach łączonych poświęcać nauce gramatyki pewne tygodnie, na co bardzo słusznie zwrócono uwagę w „Kalendarzu Nauczycielskim (Z. N. P.) z r. 1932 — w dziale „Z pracy szkolnej“ (Słowo wstępne).

M. MEGIŃSKA

GEOGRAFJA W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI I VII SZKOŁY POWSZECHNEJ NIŻEJ ZORGANIZOWANEJ

Zadaniem geografji, tak w szkole wyżej — jak i niżej zorganizowanej, jest zapoznać ucznia z najniezbędniejszemi wiadomościami i zjawiskami geograficznemi, dotyczącemi najbliższej okolicy, potem — Polski, a następnie Europy i całego świata.
Przedewszystkiem geografja ma nauczyć dziecko kochać swój kraj rodzinny, jego tradycje, kulturę; ma wyrobić z niego świadomego, czynnego, a tem samem pożytecznego obywatela.

W myśl tych założeń, już w pierwszych latach nauczania (od klasy III-ciej zupełnie systematycznie) dziecko na wycieczkach poznaje teren swej najbliższej okolicy i zdobywa pewne wrażenia, które będą go wiązały z ziemią ojczystą.
W czwartym roku nauczania geografja zapoznaje ucznia z poszczególnemi krainami Polski i rozszerza w świadomości jego pojęcia — o najbliższej okolicy — do rozmiarów Ojczyzny..
W klasie V-tej uczeń, dzięki rozumieniu mapy poziomicowej, może głębiej wniknąć w niektóre zjawiska kultury i bogactw Polski, a przy opracowywaniu krain europejskich nie zrywa kontaktu i nie odwraca oczu od Ojczyzny, przeciwnie, stale porównuje Polskę z innemi państwami, czy to pod względem gospodarczym czy też — kulturalnym; daje mu to możność zaobserwowania stron dodatnich w Ojczyźnie, braków i pewnych niedociągnięć polskiej rzeczywistości, wobec których ustosunkować się trzeba „po obywatelsku". Młode pokolenie winno myśleć o rekompensowaniu braków, winno realnie nastawić się do potrzeb Ojczyzny w przyszłości.
Opracowując z oddziałem VI-tym krainy pozaeuropejskie, powinniśmy też pamiętać o wychowaniu obywatelsko-państwowem. Na podstawie map uczniowie zapoznają się z granicami danego lądu, względnie państwa, z ukształtowaniem powierzchni i klimatu, zapomocą pocztówek, wycinków z gazet poznają świat zwierzęcy i roślinny — wyciągną wnioski o życiu tamtejszego człowieka, o jego kulturze, a zastanawiając się nad obcem państwem, porównają je z Polską.
Szczególną uwagę należy zwracać na państwa ościenne i na te, które są ośrodkami emigracji polskiej (poczucie narodowej łączności wywoła wprost konieczność podkreślania spraw, dotyczących życia Polaków zagranicą). Dzieci wyszukują przyczyny emigracji: dlaczego dana miejscowość stała się ośrodkiem emigracji? Zastanowią się, pomyślą o skutkach emigracji dla Państwa Polskiego. Z gazet i pism dowiedzą się, jaki jest obecnie stosunek tubylców do emigrantów polskich i jakie mają warunki życia Polacy poza granicą kraju rodzinnego. W encyklopedji geograficznej wyszukają, którzy z Polaków, wielkich podróżników, uczonych geografów wsławili się i czem? (np. Kopernik, Domeyko, Strzelecki, Grąbczewski i t. d.).
Zapomocą pocztówek i listów nawiążą bliższy kontakt z dziećmi polskich emigrantów (z dziećmi polskiemi we Francji, Niemczech, Ameryce, Japonji, na Syberji).
Przy takiem opracowaniu poszczególnych lądów i państw młodzież uczy się o Polsce nie tylko w oddziale V-tym (program nowy) i VII-mym. (Nauka o Polsce współczesnej), lecz w ciągu kilku lat dąży do coraz wszechstronniejszego poznania swego kraju i narodu.
Poznanie to ugruntowuje się bowiem coraz istotniej w miarę większej ilości porównań Polski z innemi państwami, przez podkre-

ślanie i rozwijanie punktów stycznych: zagadnienia gospodarcze, szkolnictwa, handlu, przemysłu, komunikacji, sztuki i t. p. W oddziale VII-mym uczniowie na podstawie zdobytych w ten sposób pojęć o Polsce z łatwością zorjentują się w życiu, rozwoju, kulturze Polski i jej zagadnieniach gospodarczych.

Kierowanie uwagi dzieci na warunki współczesne Polski, przez szereg lat, drogą zaznajamiania ich z cechami charakterystycznemi ziem naszych zaszczepia najsilniej chyba w młodych duszach umiłowanie Ojczyzny, rozbudza w nich prawdziwe, bo wewnętrznie przeżyte — uczucia obywatelskie i wyrabia poczucie odpowiedzialności obywatelskiej, wywołuje wewnętrzny nakaz brania czynnego udziału w zbiorowych wysiłkach społeczeństwa polskiego (np.: zakupienia przez szkołę lub klasę „Pożyczki Państwowej" i t. p.).

Realizacja tych zamierzeń zwłaszcza w oddziałach łączonych (V, VI i VII) szkoły powszechnej niżej zorganizowanej zależeć będzie w pierwszym rzędzie od dobrze obmyślanego planu pracy, któryby oszczędził bezcelowych wysiłków nauczycielowi i jednocześnie naukę geografji w oddziałach łączonych czynił ciekawą i pożyteczną.

Przedewszystkiem nauczyciel geografji powinien starać się o przydzielenie mu równocześnie godzin przyrody i zajęć praktycznych, co ułatwi mu na jesieni i na wiosnę organizowanie wycieczek, a w miesiącach zimowych da możność przeznaczenia godzin zajęć praktycznych na wykonywanie przez młodzież łatwych przyrządów do geografji (np.: gnomon, zegar słoneczny, barometr, przyrządy miernicze — pochyłościomierz, poziomnica, i niektóre z przyrządów meteorologicznych — przyrząd wskazujący kierunek wiatrów, deszczomierz, tablica do notowania pogody i temperatury).

Dalej pożytecznem i praktycznem będzie łączenie godzin, przeznaczonych na geografję w tygodniu — tak, żeby jednego dnia mieć 2 godziny geografji, po sobie następujące, a drugiego dnia 1 godzinę, po której nastąpiłyby godziny zajęć praktycznych, lub lekcja przyrody, wówczas będzie znacznie łatwiej wyzyskać i uwypuklić korelację w nauczaniu danych przedmiotów.

Bardzo ważnem wreszcie w organizowaniu pracy dla oddziałów łączonych (V, VI, VII) jest wynajdywanie wspólnych zagadnień do opracowania głośnego równolegle we wszystkich oddziałach (V, VI, VII), co już w kilku miejscach naszego pisma w związku z innemi przedmiotami i oddziałami również podkreślano.

Takie lekcje wspólne mają wielkie znaczenie ze względu na to, że zwiększają liczbę godzin głośnych w oddziałach łączonych, oraz ze względów wychowawczych. Opracowywanie wspólnych zagadnień, przez dzieci trzech oddziałów o różnym poziomie rozwoju i o różnym wieku, wpływa bardzo dodatnio na psychikę dziecka, przedewszystkiem zaś uspołecznia i wyrabia poszanowanie pracy innych, nawet młodszych od siebie.

Organizowanie wspólnych głośnych lekcyj dla oddziałów V, VI i VII-go szkoły niżej zorganizowanej przy realizowaniu nowego programu w oddziale V-tym, obok realizacji programu dawnego w oddziałach VI-tym i VII-mym, nie utrudnia pracy, raczej ją ułatwia.

W oddziale V-tym według programu nowego w pierwszem półroczu szkolnem opracowujemy geografję Polski, a w drugiem półroczu Europę z wyjątkiem krajów śródziemnomorskich. Program w oddziale VI-tym i VII-mym pozostaje bez zmian: oddział VII-y opracowuje Polskę współczesną, a oddział VI-ty geografję krajów pozaeuropejskich i Europę.

Tematy wspólne, opracowywane w jednym czasie w oddziałach V, VI i VII-ym, musimy zgóry przewidywać w rocznym lub w okresowym, elementarnie miesięcznym rozkładzie materjału.

Można ogniskować zajęcia oddziałów łączonych V, VI i VII-go około następujących zagadnień:

1. Granice Polski (oddział V—VII), porównanie granic polskich z granicami innych państw (oddz. VI-ty).
2. Klimat w Polsce (oddz. V—VII), porównanie go z klimatem np. w Ameryce południowej lub północnej (oddz. VI).
3. Sieć wodna — komunikacja, jak Polska wyzyskuje pracę wody? (Oddz. V—VII), a jak inne państwa? np. Szwajcarja, Francja, Szwecja, lub Ameryka — Stany Zjednoczone (oddział VI).
4. Świat roślinny i zwierzęcy w Polsce (oddz. V—VII), a w innych krajach np. w Ameryce Pn. i Pd., w Afryce, w Azji itp. (zależnie od tego, którą z tych części świata opracowywać będzie oddz. VI).
5. Ludność w Polsce (oddz. V—VII) i emigracja polska (oddz. VI).
6. Rolnictwo i hodowla w Polsce (oddz. V—VII), a w innych krajach; porównanie kultury gospodarki polskiej z gospodarką w innych państwach (oddz. VI).
7. Przemysł — bogactwo naszego kraju (oddz. V—VII), a bogactwa w innych krajach, czego my nie mamy? i co musimy sprowadzać z zagranicy? skąd? (oddz. VI).
8. Stosunki handlowe wewnątrz kraju — w Polsce i z innemi krajami (oddz. V-ty i VII-y). Co Polska wywozi do państw sąsiednich, a co do dalszych? Co sprowadzamy z innych krajów do Polski? (oddz. VI-ty).
9. Gdynia — port; znaczenie tego portu dla stosunków handlowych Polski i obcych państw, temat (aktualny, ze względu na nadchodzące „Święto Morza“) opracować można równorzędnie we wszystkich oddziałach przy pomocy odpowiednich.

Należy przewidzieć, że nie będziemy mogli mieć w oddziałach łączonych (V, VI i VII) przez cały rok wspólnych zagadnień, ale przewodnią myśl, ideę — „Polska i jej kultura“ będziemy stale przy każdej sposobności starali się snuć wspólnie — idea ta będzie jednoczyła oddziały poszczególne w pracy.

Lekcje „wspólne“ w oddziałach łączonych (V-ym, VI-ym, VII-ym) mogą być prowadzone w formie lekcyj głośnych ze wszystkiemi oddziałami, może być jednak i tak, że tylko na początku lekcji — ogólnie omawiany z dziećmi temat lekcji, a dzieci z poszczególnych oddziałów projektują zagadnienia do opracowania tej lub innej części tematu. Poniżej — przykład:
Temat do opracowania — Rolnictwo w Polsce, a rolnictwo w Ameryce Pn. i Pd.
Dzieci po przeczytaniu tematu, napisanego na tablicy, zastanawiają się i ustalają, który oddział — jaką część tematu opracuje?

ODDZIAŁ V-ty.

Podróżując po wyżynach Małopolskiej i Lubelskiej, możemy omówić rolnictwo na tych ziemiach, to znaczy dowiemy się: a) jaka jest gleba w tych krajach? b) co na niej uprawiają i co tam najlepiej się rodzi? c) jak wykorzystane zostają zebrane plony? d) znajdziemy na mapie całą ziemię lubelską, sandomierską i ważniejsze miasta tych ziem; e) omówimy najważniejsze miasta tych ziem i dowiemy się, co jest tam ciekawego?

ODDZIAŁ VII-y

1. Dowiemy się:
   a) jakie są gleby w innych miejscowościach Polski;
   b) gdzie? i co? uprawiają w Polsce, w których krainach Polski rolnictwo stoi wyżej, w których niżej? — dlaczego? (względy kulturalne i gospodarcze).
2. Sporządzimy wykres gleb i użytkowania ziem w Polsce.
3. Uzupełnimy swoje wiadomości o kulturze uprawy ziemi w ogólności.

ODDZIAŁ VI-ty.

Ponieważ omawiamy Amerykę, postaramy się powiedzieć wam:
   a) jakie są ziemie w Ameryce Pn. i Pd. pod względem urodzajów?
   b) co na niej uprawiają? w jaki sposób?
   c) czy mają dobre zbiory? co z niemi robią?
   d) czy pracują tam nasi rodacy na roli?
   e) porównamy warunki pracy rolnika w Polsce i w Ameryce (klimat, kultura, stosunki społeczne).

Dla opracowania poszczególnych zagadnień dzieci dostają odpowiednią literaturę, mapki, pocztówki lub ryciny z gazet.

ODDZIAŁ V-ty dzielimy na grupy czteroosobowe, każda z grup otrzymuje po pocztówce z widokiem ogólnym: Puław, Kazimierza, Lublina, Sandomierza, oraz pocztówki ilustrujące np.: „Spichrz w Kazimierzu“, „Wąwóz Opolski — Kazimierz Dolny“. „Ruiny zamku w Kazimierzu“, „Ruiny zamku w Sandomierzu“, „Instytut rolniczy w Puławach“.

Oprócz tego, kilka grup oddziału V-go otrzymuje z bibljoteki podręcznej drobne broszurki: „O Kazimierzu“, „Ziemia lubelska i sandomierska“, korzystając też z podręcznika „Geografja na oddz. V-ty“ Radlińskiego i Wuttkego.

ODDZIAŁ VI-ty opracowuje swoje zagadnienie na podstawie mapy Ameryki Pn. i Pd., podręcznika Radlińskiego „Świat i jego mieszkańcy“ i innych, na podstawie listów, otrzymywanych od dzieci polskich z Ameryki Pn. w latach poprzednich (1930-31, 1931-32 i 1932-33).

ODDZIAŁ VII-y przy pracy czerpie materjał z atlasów statystycznych, („Świat w Cyfrach“ Wąsowicza i Zierhoffera), z dzienników Urzędu Statystycznego, pozatem posługuje się również podręcznikami nauki o Polsce współczesnej różnych autorów.
Nauczyciel podczas tego, jak dzieci pracują samodzielnie, jest stale czynny: przechodzi od jednej grupy do drugiej, obserwuje dzieci, w razie potrzeby wyjaśnia, dopomaga słabszym. Ospałych pobudza do pracy przez indywidualną rozmowę na dany temat. Ze zdolniejszymi przerabia materjał szerzej.
Po opracowaniu samodzielnem danego zagadnienia: „Rolnictwo w Polsce i w Ameryce Pn. i Pd.“ przez wszystkie trzy oddziały (V, VI i VII) nauczyciel przystępuje znów do lekcji głośnej.

ODDZIAŁ V-ty.
T. zw. grupowi z oddz. V-go dają klasom V, VI i VII-ej sprawozdanie ze swej pracy cichej — „Ziemia lubelska i sandomierska“.

1. Wskazują na mapie wyżynę Lubelską, Sandomierską i najważniejsze miasta, które oglądały na pocztówkach (Puławy, Kazimierz, Lublin i Sandomierz).
2. Opowiadają, co wiedzą o tych miastach i czego się dowiedzieli z pocztówek. (Jeżeli szkoła posiada epidjaskop lub latarnię projekcyjną, to uczniowie wyświetlą pocztówki i odpowiednie przezrocza).
3. Na podstawie mapy fizycznej i gospodarczej wnioskują o glebie całego województwa lubelskiego.

ODDZIAŁ VII-my przychodzi tu do pomocy oddziałowi V-mu, wyjaśnia, co to jest gleba tłusta — ciężka, czarnoziem — ziemia lössowa, omawia strony dodatnie i ujemne tych gleb.
Zapomocą sporządzonego wykresu oddz. VII-y wykazuje, w których miejscach, województwach Polski najkorzystniej jest wyzyskana rola, a w których słabiej?, w których województwach stosują kulturę sztucznych nawozów; przyczem nadmienia kilka słów o znaczeniu nawozów sztucznych dla gospodarki rolnej, mówi o wytwarzaniu nawozów sztucznych w Polsce (Chorzów i Mościce).

ODDZIAŁ VI-ty przedstawia sprawę rolnictwa w Ameryce północnej i południowej, głównie w Stanach Zjednoczonych i w Argentynie.

Jednocześnie zaznacza, że rolnictwem i hodowlą bydła w tych krajach najwięcej zajmują się nasi rodacy — emigranci (Polonja w Ameryce). Powstaje projekt napisania na lekcjach polskiego kilka listów do dzieci w Ameryce, celem uzyskania jeszcze bogatszego materjału informacyjnego o życiu rodaków naszych w Ameryce. — Organizowanie tego rodzaju lekcyj, na których opracowuje się wspólne tematy w oddziałach łączonych, jak widzimy, znacznie zwiększa nam ilość godzin głośnych.

Tematy zaś różnorodne, które nie dałyby się opracować w wyżej wymieniony sposób, dobrze będzie również dla ekonomji czasu częściowo przerzucić na pracę domową w formie elaboratów; każdy uczeń obiera jeden z szeregu podanych przez nauczyciela tematów i szczegółowo opracowuje taki temat w domu — na lekcjach głośnych klasa wysłuchuje sprawozdań, po których następują dyskusje.

E. BUJWID

NAUCZANIE ARYTMETYKI Z GEOMETRJĄ W KLASACH ŁĄCZONYCH V, VI i VII

(dokończenie)

Jesień.

Klasa V.

1. Powtórzenie i ugruntowanie wiadomości o skali.
2. Zdejmowanie planu metodą rzutowania.
3. Kreślenie figur w danej skali.

Po zebraniu warzyw — kwiatów, polecamy dzieciom, aby w swoich zeszytach narysowały ogródek, rysunek ten będzie potrzebny na przyszły rok na wiosnę. Gdy dzieci zrozumieją treść zagadnienia postawią nauczycielowi napewno pytanie, jak tak wielki ogród narysować w małym zeszycie? Nauczyciel korzysta z nastawienia dzieci i wprowadza pojęcie skali.

Początkowo dzieci ćwiczą się w robieniu planów przedmiotów o kształtach prostych n. p. zeszytu, kisążki.

Po takiem przygotowaniu robią plan całego ogrodu, bez uwzględnienia zagonków, a następnie plany poszczególnych grządek, poczynając od kształtów najłatwiejszych.

Wiosna.

Klasa V.

1. Wprowadzenie pojęcia pola figury płaskiej.
2. Obliczanie pola prostokąta.
3. Układ metrycznych miar kwadratowych.

Na wiosnę gdy kl. VII zastosuje w ogrodzie nowy plan, względnie plan z roku ubiegłego, klasa V porówna tegoroczny plan ogrodu z tym, jaki robili w jesieni, aby przekonać się, który z nich jest

ekonomiczniejszy t. zn., który ma więcej powierzchni pod uprawę, stąd wyłoni się kwestja obliczania pola powierzchni poszczególnych zagonków.

Kształty będą różne. Kl. V obliczy pola powierzchni prostokątnych, inne zaś kl. VI i VII.

W związku z obliczaniem pola powierzchni zapoznają się dzieci z układem metrycznym jednostek kwadratowych.

Klasa VI.

1. Wyprostowanie okręgu koła.
2. Obwód koła.
3. Powierzchnia koła.

Dzieci otrzymują zagadnienie, ile darniny trzeba do wyłożenia ścieżek w ogrodzie?

Wysunie się zagadnienie obwodu koła. Dzieci same napewno podsuną, żeby koło wymierzyć sznurkiem. Wymierzą i przekonają się, że obwód koła można „wyprostować" i wówczas otrzymuje się odcinek prostej.

Następnie można postawić dzieciom pytanie „jak obliczyć długość okręgu koła nie rysując go, a mając tylko podany promień".

Zagadnienie to będzie się odnosiło do „koła" w ogrodzie.

Trzeba będzie naprowadzić dzieci, że muszą ustalić, jaka jest zależność długości obwodu koła od promienia. Gdy przekonają się, że w „tem kole" promień jest 6 — 7 razy mniejszy od obwodu i porównają następnie długość okręgu ze średnicą w kilku kołach różnej wielkości, nauczyciel będzie miał przygotowany grunt do wprowadzenia wzoru na obwód koła. (Wzór powinne dzieci wyprowadzić same). W dalszym ciągu postawi nauczyciel pytanie: „czy nie więcej byłoby powierzchni do zasadzenia, gdyby na miejscu klombu o kształcie koła, był klomb o kształcie kwadratu"? Aby odpowiedzieć na to pytanie będą musiały dzieci obliczyć powierzchnię koła i kwadratu.

Klasa VII.

1. Pojęcie o pomiarach gruntów i robienie planu.

Wczesną wiosną kl. VII przeczyta broszurkę Marjana Czecha „Najprostsze sposoby mierzenia gruntów". Na podstawie tej broszurki dzieci przygotują narzędzia potrzebne do mierzenia, a następnie wymierzą ogród. W dowolnej podziałce narysują plany, z których jeden najlepszy, wybrany przez dzieci, przeniosą na ogród.

Wszystkie przytoczone powyżej warunki odnoszą się zarówno do rozkładu dla klas pojedyńczych jak i łączonych, lecz w klasach łączonych obowiązuje ponadto jeszcze jeden bardzo ważny warunek, a mianowicie, aby rozkłady w poszczególnych klasach dostosować do siebie. Musi nauczyciel przewidzieć, że w danym miesiącu, tygodniu więcej poświęci klasie V... VI... VII... np.: w okresie powtórzeń, odrazu przewiduję, że najwięcej czasu muszę poświęcić kl. V, potem VI, a najmniej VII. Kl. VII jako najlepiej za-

awansowana może pracować dużo samodzielnie. W związku z „Nauką o Polsce Współczesnej“, dzieci kl. VII powtórzą procenty (dane statystyczne) . Kl. VI w związku ze sklepikiem obliczać będzie części od całości np. ³/₄ od 12... i kl. V będzie powtarzała cztery działania metodą piśmienną. Z chwilą, gdy się zorjentuję. kl. V można zostawić na pewien czas samodzielną, aby ugruntowała zdobyte wiadomości, wtedy punkt ciężkości można przesunąć na kl. VI, następnie na kl. VII.

Podobna planowość winna być w każdej lekcji. Trzeba pamiętać, że rozkład roczny nie może mieć charakteru statystycznego, a musi być elastyczny, powinien być świadomym projektem pracy, w którym lekcje można i należołoby przeprowadzać trzema sposobami: 1. Jedna klasa ma lekcję „głośną“, a dwie inne „cichą“. 2. Dwie klasy mają „głośną“ lekcję, a trzecia „cichą“ n. p.: kl. VII oblicza procentowość emigrantów Polaków w związku z akcją popierania szkolnictwa polskiego zagranicą, a kl. VI dopomaga w obliczeniach, gdyż materjał jest obszerny. Przygotowanie i omówienie pracy jest lekcją „głośną“, a następnie klasy pracują cicho, potem znowu wspólnie uzgadniają. Dodać należy, że materjał rachunkowy dla kl. VII jest powtórzeniem i ugruntowaniem, dla kl. VI materjałem nowym, kl. VII przy takiej pracy często dopomaga kl. VI. Podobnie można łączyć kl. VI i V.

3. Wszystkie trzy klasy mają jednocześnie lekcję głośną, a potem jednocześnie pracują cicho. Takie lekcje można realizować przy tematach okolicznościowych np. dzień oszczędności. Nauczyciel podaje dzieciom zagadnienie: „ile klasa (wszystkie trzy grupy) rocznie mogłaby zaoszczędzić na materjałach piśmiennych, gdyby dzieci szanowały je“? Wszystkie dzieci omawiają wspólnie, jak rozwiążą to zagadnienie, robią plan pracy na tablicy, dzielą pomiędzy klasy działy pracy i obliczają, a następnie wspólnie uzgadniają. Przy podziale pracy najtrudniejszą część opracowuje kl. VII, łatwiejszą kl. VI, najłatwiejszą kl. V.

K. MONGIAŁÓWNA

SPRAWOZDANIA

O MATERJAŁ POMOCNICZY DO PRACY W KLASACH ŁĄCZONYCH.

(dokończenie)

Przeglądając zkolei dalsze roczniki „Pracy Szkolnej“ pod kątem widzenia klas łączonych, należy jeszcze zwrócić uwagę na 2 lekcje, opracowane przez S. Paska[1]) i F. Momota[2]). Praca pierwsza, zaliczona do wyróżnionych na konkursie, zawiera plan lekcji połączonych przedmiotów: języka polskiego (rocznik III-ci) i rachunków (rocznik IV-y) oraz protokół sprawozdawczy z jej rzeczywistego przebiegu.

---

[1]) „Praca Szkolna“. R. 1929. Nr. 9. Str. 19 — 24.
[2]) „Praca Szkolna“. R. 1931. Nr. 7. Str. 208 — 209.

Punktem wyjścia dla ćwiczeń językowych jest czytanka „Obowiązek“, dla rachunków zaś — monety i miary układu dziesiętnego, jako ułamki dziesiętne. Podział zajęć na ciche i głośne w poszczególnych rocznikach autor uplanował następująco:

Rocznik III.

a) pisanie na temat: „Jakie mam obowiązki“?;
b) odczytywanie indywidualnych odpowiedzi oraz opowiadanie na tle przerobionej czytanki;
c) ciche czytanie i zestawianie planu piśmiennego;
d) inscenizacja czytanki (Hania, autor i mama), parafraza tekstu;
e) przepisywanie słów, wypowiedzianych przez matkę.

Rocznik IV.

a) ćwiczenia w mierzeniu i omówienie ustalonych doświadczeń;
b) rozwiązywanie zadań z zastosowaniem nabytych wiadomości (znaki dziesiętne);
c) zapoznanie z setnemi częściami ułamka dziesiętnego;
d) wyrażanie danych ułamków dziesiętnych w jednostkach niższego rzędu (cm., m., gr., zł.).
e) zebranie i utrwalenie nowopoznanych pojęć rachunkowych (ułamek dziesiętny, znak dziesiętny, miejsca dziesiętne).

Porównując przebieg lekcji z planem, autor dochodzi do uwag końcowych następujących: a) pomimo przyśpieszonego tempa, czas 50-minutowy okazał się zamały; b) uczniom rocznika IV-ego brakowało należytego przygotowania w zakresie miar metrycznych; c) w pracy z rocznikiem III-im forma zamierzona (naracyjna) ustąpiła miejsce rozumowemu, analitycznemu zgłębianiu danego tematu, co zostało uwarunkowane swoistym charakterem czytanki.

W lekcji drugiej, której podstawą jest geografja w klasach łączonych VI i VII, autor wyróżnia dwa momenty: podanie zagadnienia i jego rozwiązanie. Gdy rocznik VII otrzymuje temat z nauki o Polsce współczesnej do zajęć cichych (obliczenie gęstości zaludnienia danej gminy z odnośnemi ćwiczeniami na mapkach konturowych), rocznik VI, w tym samym czasie, pracuje głośno nad zagadnieniem: „Polacy w Ameryce Południowej“.

W drugiej części następuje praca cicha rocznika VI-go (przerysowywanie wykresów, przeglądanie albumów, odpowiednia lektura i t. p.), nauczyciel zaś przegląda i omawia z uczniami rocznika VII-go materjał, opracowany przez nich. Lekcja ta, ze względu na realność zaprojektowania oraz podanie właściwych środków dydaktycznych, może stać się dobrym wzorem do naśladowania. Wszakże i tu pamiętać musimy, że o twórczem naśladownictwie decyduje indywidualna forma przyswajania cudzych osiągnięć.

*

Przechodząc do omówienia materjałów pomocniczych, zawartych w innych wydawnictwach związkowych musimy wyróżnić przedewszystkiem „Kalendarz Nauczycielski“ na rok 1932[1]).

Dwojakiego rodzaju wskazania odnaleźć można w tem cennem wydawnictwie: rozważania natury ogólnej, teoretycznej, zmierzające do pokonania pewnych zasadniczych trudności, wynikających z łączenia roczników i umieszczone pod wspólnym tytułem „Z organizacji pracy w szkole jednoklasowej“[2]) oraz liczne wskazania natury praktycznej w formie konkretnych przykładów nauczania geografji z przyrodą[3]) i śpiewu[4]).

---

[1]) Skład główny w biurze Zarządu Głównego w Warszawie, Wybrzeże Kościuszkowskie 35 i do nabycia w „Naszej Księgarni“, Świętokrzyska 18. Cena 1.— zł.

[2]) Zob. str. 131 — 140.

[3]) Zob. „Geografja i przyroda w szkole niżej organizowanej“. Str. 166 — 175.

[4]) Zob. „Nauka śpiewu w oddziałach łączonych“. Str. 194 — 198.

Cenne zwłaszcza jest dla naszych celów zinterpretowanie połączenia rocznika I z II i III z IV. Daje to w pracy szkolnej — według autora — możność lepszego wyzyskania współdziałania jednostek i całych grup. Rozważania autora są przytem ilustrowane szczegółowem rozwinięciem tematu „Pole" (rocznik I—II) i „Miasto — Warszawa", wynikającego z tematu poprzedniego „Rzeka — Wisła" (rocznik III—IV).

Przy wyborze tematów, autor radzi rozkładać je na pewne dłuższe okresy, np. na tygodnie. Kierując się przytem zasadą koncentracji w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, unikniemy innej trudności organizacyjnej, mianowicie „szufladkowania" wiedzy ucznia.

Interesująco przedstawia się podział lekcyj łączonych obu oddziałów na wspólne i indywidualne, zajęć indywidualnych na ciche klasowe, głośne i domowe, oraz prac cichych na jednostkowe i zespołowe. Nie wchodząc już w bliższe szczegóły tych rozróżnień, zaznaczymy tylko ogólnie, że w każdym z wymienionych sposobów pracy autor zaleca szukać przedewszystkiem wartości wychowawczych, pozwalających oddziaływać na ucznia.

Pozostałe dwa rozdziały omawianego wydawnictwa, zawierają szczupłe w rozmiarach, ale bogate pod względem treści uwagi metodyczno-dydaktyczne o nauczaniu geografji i przyrody w klasach łączonych V, VI i VII, omówienie podstawowych pomocy naukowych (mapa, atlas, pocztówki, krajobraz, przezrocza, lektura, podręcznik i t. p.) oraz przykłady lekcyj, gruntownie i wszechstronnie przemyślanych.

Wartość praktyczna rozdziału ostatniego tembardziej wzrasta, że autor wskazań metodycznych, odnoszących się do prowadzenia śpiewu w klasach łączonych, zestawia w zakończeniu wykaz pieśni, na motywach których da się także przepracować potrzebny zakres wiadomości teoretycznych.

Utwory proponowane, wybrane są z pośród najpiękniejszych, wiele z nich nadaje się do inscenizacji i przy twórczem ustosunkowaniu się nauczyciela do nich, niewątpliwie muszą wzbudzić w młodzieży zamiłowanie do melodji i rozśpiewania się, o co autorowi przedewszystkiem chodzi. K. GREB

„Praca w Klasach Łączonych" za miesiąc grudzień 1933 r. i styczeń 1934 r. ukaże się w połowie stycznia w podwójnej objętości, jako numer 4 — 5.

REDAKTOR: MIECZYSŁAW KOTARBIŃSKI

KOMITET REDAKCYJNY:
TEODORA DOŁBNIAKÓWNA, MARJA EGIERSDORFF, D-R WŁADYSŁAWA HOSZOWSKA, ALEKSANDER LITWIN, TEOBALD MÜLLER.

WYDAWCA W IMIENIU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO: STANISŁAW MACHOWSKI

REDAKCJA RĘKOPISÓW NIE ZWRACA

ZAKŁADY GRAFICZNE TOW. WYDAWNICZEGO „B L U S Z C Z“, WARSZAWA, SOLEC 87.